
A Literacia Informacional no Espaço Europeu do Ensino Superior: Estudo das competências de informação em Portugal (primeiros resultados globais)

Armando Malheiro da Silva

Fernanda Martins

José Azevedo

Maria Manuela Pinto

Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Cetac.Media

Viviana Fernández Marcial

Universidade da Corunha, Faculdade de Humanidades

Susana Guedes

Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Cetac.Media

1. O Projecto

Esta comunicação apresenta os primeiros resultados do projecto de investigação "A Literacia Informacional no Espaço Europeu do Ensino Superior: Estudo das Competências da Informação em Portugal (eLit.pt)", financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) e coordenado pelo Professor Armando Malheiro da Silva da Universidade do Porto.

O *eLit.pt* correlaciona dois factores chave que determinam o actual sistema educacional Europeu: o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) e a literacia informacional. Como podemos verificar em projectos como o Tuning, a L.I. é parte integrante do EEES, mas não só enquanto consequência das necessidades da Era da Informação. De facto, é aqui reflectido um processo de reforma que abarca estruturas e conteúdos educacionais, actores, papéis, perfis e competências, num contexto dinâmico que combina conhecimento, compreensão, competências e capacidades. Ao estudante é oferecida uma proposta educacional integrada, envolvendo a aquisição de competências genéricas, transversais e específicas, e na qual é dada prioridade ao "acesso a" e ao "uso de" informação, considerada fundamental para o seu futuro papel na sociedade: como profissional, como cidadão, como pessoa.

Este é um exemplo de uma mudança definida pela *American Association of School Librarians Standards* da seguinte forma: "Information literacy has progressed from the simple definition of using reference resources to find information. Multiple literacies, including digital, visual, textual, and technological, have now joined information literacy as crucial skills for this century" (American Association of School Librarians Standards for the 21st-Century Learner, 2008).

Apesar do conceito de L.I. ter origem na década de 1970, o seu efectivo desenvolvimento está relacionado com a expansão das tecnologias da informação

e a evolução da Era da Informação. Na década de 1990, diferentes países iniciaram a reorganização dos seus sistemas educativos. Em 1994, os EUA definiram os seus objectivos educacionais - *National Education Goals* - onde foi demonstrado que a L.I. é um factor chave na Era da Informação. Neste período, alguns países Europeus como a Finlândia ou o Reino Unido, desenvolveram acções similares.

A L.I. é uma questão central para os governos e para instituições profissionais, culturais, organizacionais e educacionais. Organizações como a UNESCO, OCDE e a União Europeia, expressaram o seu interesse por este assunto. No contexto Europeu, foram desenvolvidos vários projectos, como o DEDICATE (*Distance Education Information Course Through nEtworks*), o EDUCATE (EnD User Courses in information Access through communication Technology), o VERITY (Virtual and Electronic Resources for Information Skills Training for Young People), entre outros.

2. Fundamentos Epistemológicos e Conceptuais

O Projecto *eLit.pt* inscreve-se num “terreno” problemático que convoca olhares complementares e exclui abordagens únicas, mas, precisamente por isso, precisa de evidenciar bem a base disciplinar ou científica de onde parte ou onde assenta. Essa base é claramente a Ciência da Informação (C.I.) perspectivada no seu “nicho” interdisciplinar imediato e natural que é o das Ciências da Informação e da Comunicação.

O objecto construído pela Ciência da Informação como móbil e alvo de toda a pesquisa é a informação, conceito polissémico e transversal que carece de oportunos esclarecimentos quanto ao seu uso científico

Partimos, em C.I., desta definição operatória: informação é um conjunto estruturado de representações mentais e emocionais codificadas (sinais e símbolos) e modelado com/por interacção social, capaz de ser registada em qualquer material de armazenamento de informação (papel, filme, fita magnética, disco compacto, etc.) e, assim, comunicada de uma forma assíncrona e multidireccional (Silva, 2006). Uma definição que serve para ajudar a delimitarmos o objecto de estudo e a precisarmos a natureza interna da abordagem de C.I., contribuindo, ainda, para que fique claro um aspecto essencial: não estamos a pensar na informação termodinâmica, matemática, biológica ou informática, mas na informação que Luciano Floridi designa por semântica, constituída por signos e símbolos produzidos em contexto humano e social, materializados em suportes de diferentes tipos com vista à sua salvaguarda e comunicação. Nem tudo a que é dado forma (informação) é passível de ser recebido, entendido e incorporado por alguém, que reage info-comunicando de novo, mas a interacção comunicacional está claramente

potenciada no acto de informar (expressar ideias, factos, etc., através de signos e símbolos).

A C.I., entendida como uma ciência social aplicada, investiga os problemas, temas e casos relacionados com o fenómeno info-comunicacional perceptível e cognoscível através da confirmação ou não das propriedades inerentes à génese do fluxo, organização e comportamentos informacionais (origem, colecta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e utilização da informação) (Silva, 2006: 140-141). Emergem, assim, três grandes áreas dentro do objecto ou do campo de estudo da C.I., entre as quais o Comportamento Informacional, definido como o modo de ser ou de reagir de uma pessoa ou de um grupo numa determinada situação e contexto, impelido por necessidades induzidas ou espontâneas, no que toca exclusivamente à produção/emissão, recepção, memorização/guarda, reprodução e difusão da informação (Silva, 2006: 142-143).

A importância desta definição é que ela desenha o espaço em que inscrevemos as pesquisas em Literacia Informacional (L.I.), que congrega as competências e a capacidade selectiva e sintetizadora na busca e uso da informação (Silva, 2006: 154). Dito de outro modo, porventura mais claro: a pesquisa de C.I. em Literacia Informacional é obrigatoriamente enquadrada e “iluminada” pelo que vai sendo explorado e conhecido a propósito do comportamento das pessoas face à informação.

A linha de pesquisa do *eLit.pt* está, pois, fundamentada e traçada a partir do imperativo em determinar o tipo de competências aprendidas, assim como as necessidades espontâneas ou induzidas ao longo do processo de escolarização no que toca a buscar, reproduzir/citar, interiorizar e comunicar informação. Este desiderato envolve um diálogo directo e proveitoso com as Ciências da Educação e permite desenvolver pesquisa dentro da C.I.

Não podemos, também, esquecer que o conceito Literacia Informacional (L.I.) chegou à Biblioteconomia e ao universo das Bibliotecas Escolares e Universitárias vindo dos campos da formação profissional e da Educação, imbricado, sobretudo na língua inglesa (*literacy* significa alfabetização e *literacy* competências cognitivas que permitem interpretar e compreender o que se lê, escreve, etc.). O sentido elementar atribuído às competências-chave (aprender a ler, escrever e contar) mantém-se presente, mesmo quando se torna necessário distinguir a capacidade cognitivo-emocional mais madura e versátil capaz de avaliar, de escolher e de usar construtivamente os diferentes tipos de informação disponíveis.

É preciso ainda ter em conta que a assimilação do conceito na prática formativa e cultural dos bibliotecários levou à elaboração de *standards*, desde os anos 80, a fim de que os utilizadores (estudantes) das Bibliotecas adquirissem boas práticas na busca, uso e citação das fontes procuradas e encontradas nesses espaços próprios dentro do contexto escolar em que desenvolviam as suas actividades. Esses *standards* e o entendimento subjacente de L.I. na prática biblioteconómica desenharam um conjunto de ideias orientadoras do papel do bibliotecário ainda hoje vigentes quer no seio das Universidades, quer nas Escolas através da figura do professor bibliotecário. Essas ideias vão desde as prescrições elementares e simples, como seja a leitura de catálogos e da sinalética classificativa (por ex. CDU), dos livros e periódicos em livre acesso ou os passos certos de uma pesquisa em base de dados bibliográficas, até à estimulação de avaliação, escolha e uso crítico das fontes disponíveis.

A Literacia na prática biblioteconómica adquiriu, assim, um viés muito associado à indução de competências através do binómio ensino-aprendizagem, que a pesquisa em C.I. deve compreender e ver os efeitos desse esforço “de formação para a literacia informacional” nas pessoas, nos grupos e no próprio sistema educativo.

A pesquisa em C.I. vai, pois, muito para além dos *standards* e das boas práticas, e busca criticamente entender e caracterizar em profundidade o perfil de Literacia Informacional dos sujeitos estudados.

Convém sublinhar como objectivos mais específicos do *eLit.pt*, projecto de pesquisa em C.I., o seguinte:

- determinar a existência da L.I. como a definimos atrás;
- verificar se a L.I. já é perceptível no fim do Ensino Secundário e se durante todo esse nível de ensino houve alguma “formação para a L.I.” no sentido de boas práticas de busca, organização, citação e uso da informação;
- determinar eventuais contrastes entre os níveis de L.I. no Ensino Secundário e a meio do Ensino Superior (Universitário e Politécnico);
- situar a L.I. através de diferentes contextos escolares (Secundário e Superior - Universitário e Politécnico) nas assimetrias geográfica e socioeconómicas de Portugal continental;
- partir do contexto escolar e do desenvolvimento da L.I. aí ocorrido para determinar outros contextos que se sobrepõem ou se ligam complementarmente no processo de consolidação da literacia nos estudantes portugueses;
- avaliar o esforço há muito desenvolvido através dos *standards* de L.I. e até que ponto ele se revela insuficiente ou até inútil para a criação de um efectivo e interiorizado perfil de L.I. no processo educativo formal em plena Era da Informação e sob o impacto crescente e imprevisível das TIC.

A rematarmos este ponto parece-nos, ainda, oportuno visitar mais alguns conceitos operatórios essenciais, avultando, de imediato, o de inclusão digital, que é um conceito político, consensual na gíria em uso da *Sociedade Informacional* e que corresponde ao desiderato de promover o acesso às TIC para todos os cidadãos. Decorre, porém, deste sentido, que é naturalmente oposto à noção de barreiras ao acesso ou de info-exclusão, a evidência que a implantação extensiva e democrática de condições tecnológicas em toda a sociedade não garante, por si só, a aquisição de níveis satisfatórios e elevados de L.I. As competências estritamente tecnológicas devem estar, embora a grande preocupação actual é de que parecem não estar, articuladas com a capacidade de avaliar, seleccionar e usar criticamente a informação produzida/obtida através do computador ou no acesso à Internet e aos recursos *web*. Meio ambiente significa a realidade política, económica, social e cultural que condiciona e envolve os contextos e situações comportamentais relativas ao fluxo e ao uso/reprodução da informação (Silva, 2006: 154). Contexto, por sua vez, é a unidade agregadora de elementos materiais, tecnológicos e simbólicos que envolvem os sujeitos de acção info-comunicacional através de momentos circunstanciais delimitados cronologicamente (Silva, 2006: 144). Tais momentos são ou definem-se como sendo a situação: estado circunstancial, temporário, de duração mais ou menos reduzida e contínua, que dá historicidade à acção informacional propriamente dita (Silva, 2006: 163).

Há que reconhecer, enfim, que o *eLit.pt* foi concebido tendo em vista a criação de um modelo explicativo (cf. Anexo 1) e, na medida do possível, interventivo que ajude a “cartografar” o estado da L.I. no sistema educativo português e a propor medidas e programas integrados e interdisciplinares tendentes a proporcionar um alargamento de competências e de desempenho intelectual e cívico à população estudantil.

2.1. Objectivos

Para desenvolver um projecto de L.I. em Portugal, tivemos de considerar o meio ambiente nacional e internacional. No primeiro caso, e de forma a descobrir o nível de implementação da L.I., analisou-se e estudou-se a produção de bibliografia em português neste âmbito. Neste estudo foi possível determinar dois aspectos essenciais: em primeiro lugar, que o tema continuava num estado incipiente e, em segundo lugar, que não existiam outros projectos similares em Portugal ou que tivessem, pelo menos, a mesma abordagem e objectivos. A nível internacional, descobrimos uma vasta produção bibliográfica, particularmente entre meados de 1990 e finais da década de 2000. Contudo, não encontrámos quaisquer iniciativas em que um grupo de investigação objectivasse um diagnóstico ao nível da L.I. no

seu país. Alguma investigação centrou-se em grupos de utilizadores de bibliotecas ou grupos de estudantes, não tendo sido encontrada uma aproximação integrada e global.

O *eLit.pt* não só pretende a cobertura nacional como também tentará interligar *outputs* e *inputs*. O principal propósito deste estudo, é investigar os níveis de competências informacionais dos estudantes portugueses do Ensino Superior. A intenção final consiste em perceber como estes estudantes encaram os requisitos do EEES. Contudo, e de modo a obter estes resultados, outros objectivos têm que ser atingidos. Consideramos, desde logo, a educação como um sistema. Consequentemente, decidimos analisar o nível educacional precedente, o Ensino Secundário, dado que pressupomos que as competências informacionais adquiridas neste nível irão determinar o comportamento informacional dos estudantes do ensino superior. Configura-se, pois, um objectivo secundário deste projecto que consiste em investigar com que competências os estudantes chegam ao ensino superior. Com esta finalidade, analisámos, ainda, as competências informacionais e o comportamento informacional nos estudantes do Ensino Secundário.

O projecto *eLit.pt* pode ser dividido em duas fases importantes: o diagnóstico e o desenho de estratégias. O intuito final consiste em definir um plano estratégico de desenvolvimento de competências informacionais para que as Universidades Portuguesas mais facilmente se adaptem ao EEES e à Era da Informação. Contudo, é também nosso objectivo sensibilizar as autoridades políticas e académicas para a questão da L.I..

2.2. Metodologia

A abordagem seguida baseou-se no estabelecimento de segmentos e de estratificação da amostra, tendo sido adoptados como critérios de selecção os seguintes:

- a) examinar o mesmo tipo de área geográfica (normalmente cidades), para Ensino Secundário (ESec) e Ensino Superior (ESup);
- b) seleccionar regiões que reflectissem as diferentes situações socioeconómicas;
- c) representar o norte, centro e sul do país, assim como o litoral e o interior;
- d) incluir na amostra estudantes do 12º ano do ESec e do segundo ano do ESUp, a fim de comparar as competências nos dois diferentes momentos: o anterior à entrada na universidade e durante a frequência do ESUp;
- e) diferenciar, no ESUp, o Ensino Universitário e o Ensino Politécnico, face à possibilidade de existirem diferentes níveis de L.I..

Com base nestes critérios resultou uma mostra para a qual foram seleccionadas:

- a) as cidades do Bragança, Vila Real, Porto, Covilhã, Castelo-Branco, Coimbra, Lisboa, Évora e Faro;
- b) 10 escolas secundárias, de forma a cobrir todas as áreas de estudo com um número significativo de alunos;
- c) no âmbito do Secundário, as áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socio-económicas, Ciências Sociais e Humanas e Artes Visuais;
- d) a Universidade do Porto, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade de Coimbra, Universidade da Beira Interior, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa / Universidade Nova de Lisboa / Universidade Técnica de Lisboa e Universidade do Algarve;
- e) o Instituto Politécnico do Porto, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Coimbra e Instituto Politécnico de Lisboa;
- f) no âmbito das Universidades, as licenciaturas de Arquitectura, Bioquímica, Engenharia Civil, Gestão, Línguas e Literaturas e Psicologia, (comuns a todas);
- g) no âmbito do Politécnico, as áreas da Engenharia Civil, Gestão e Enfermagem.

Os inquéritos foram aplicados a todos os estudantes, em todos os segmentos, de forma a obter pelo menos um número mínimo de 50 inquiridos.

A metodologia aplicada compreendeu duas abordagens: a qualitativa e a quantitativa.

A investigação qualitativa (com entrevista a grupos de foco) permitiu-nos obter indicações valiosas sobre comportamento informacional, expectativas, necessidades e uso da informação. Os indicadores obtidos na investigação qualitativa foram, posteriormente, usados para desenhar um modelo de inquérito.

Na primeira fase o guião de entrevista concebido foi aplicado a um número reduzido de alunos de Escolas Secundárias e da Universidade do Porto. Consistia num total de 41 questões, divididas em quatro grupos principais: Necessidades; Pesquisa (e avaliação da pesquisa); Uso (e avaliação dos resultados e da sua aplicação) e Ética. A entrevista foi aplicada a três grupos de foco: dois no 12º ano da Escola Secundária Rodrigues de Freitas; um grupo composto por 8 alunos da Escola Secundária Aurélia de Sousa. O grupo de foco universitário foi constituído por 8 alunos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Com a análise dos resultados da fase qualitativa, desenhou-se um primeiro questionário com uma aplicação piloto a 28 alunos do 12º ano da Escola Secundária Rodrigues de Freitas e a 19 alunos do 2º ano de um curso da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. As respostas obtidas foram processadas utilizando o software SPSS 15.0. Com base nos resultados obtidos,

elaborou-se a versão final do inquérito o qual passou a integrar 54 questões, estruturadas em quatro grupos principais:

- *Grupo Básico*: inclui o contexto escolar e o familiar, entendido como o espaço onde os estudantes desenvolvem a sua estrutura de comportamento informacional configurando uma forma de lidar com a L.I.. Sabendo-se um espaço composto por elementos materiais, tecnológicos e simbólicos (a dimensão institucional de uma entidade, papéis e *status* dos actores), o presente contexto escolar inclui as instalações da escola/universidade (considerando aqui o edifício em si, a estrutura tecnológica e a instituição/escola) mais os papéis e o estatuto social dos respectivos actores (professores, estudantes, etc.).
- *Grupo Funcional*: inclui o papel de mediação de instituições como a biblioteca e a escola.
- *Grupo Transversal*: inclui todas as questões relacionadas com a forma como os estudantes combinam e usam informação diversa. Por exemplo: acesso à informação, avaliação da informação e respectivo uso.
- *Grupo Introspectivo*: mecanismo interno (motivação) ligado às necessidades de informação.

Este inquérito foi aplicado à amostra seleccionada e, à semelhança do ocorrido com o grupo de foco, as respostas obtidas foram submetidas a processamento utilizando o software SPSS 15.0. Seguiu-se a análise dos resultados (em finalização) e a validação do modelo teórico elaborado (cf. Anexo 1).

3. Resultados

3.1. Contextos

Os resultados apresentados resultam da aplicação dos inquéritos a 855 estudantes de 10 escolas do ESec e a 2271 estudantes de 13 instituições do ESUP a frequentar o 1º ciclo de Bolonha (3º e 4º semestres), totalizando 3126 inquiridos. Geograficamente, a amostra abarcou os distritos do Bragança, Vila Real, Porto, Guarda, Coimbra, Castelo Branco, Lisboa, Évora e Faro.

No universo dos inquiridos, o género feminino é maioritário (57% no ESec e 63,7% no ESUP), situando-se as idades no ESec entre os 16 e os 19 anos, 57,2% dos quais na faixa dos 17 anos (média de idades 17,27), enquanto que no ESUP compreende estudantes dos 18 aos 29 anos, concentrando-se 77,8% dos inquiridos em torno dos 19, 20 e 21 anos (média de idades de 20,26 anos).

Como referido, a representatividade das áreas/cursos frequentados pelos estudantes constituía um dos critérios relevantes para a construção da amostra, contudo, no ESec ficou evidente o domínio da área de Ciências e Tecnologias (60,5%), seguida das Ciências Sociais (16,4%) e todas as restantes abaixo dos 10%, enquanto que no ESUP se constata uma maior dispersão apresentando-se os cursos de Enfermagem e Psicologia com as percentagens mais elevadas,

respectivamente 17,7% e 15,3%. A representatividade dos estudantes do Ensino Politécnico no grupo de alunos do ESUP situa-se nos 39% do total de alunos inquiridos. Acresce que a grande maioria dos estudantes do ESUP afirma poder dedicar-se em exclusividade ao curso que frequenta, representando os trabalhadores-estudantes apenas 8,4% deste universo.

Dos dados gerais sobre a origem social dos inquiridos poder-se-ão apontar algumas tendências. No que concerne ao estudantes do ESec estes parecem reflectir um perfil característico de populações urbanas possuindo 45,6% das mães um curso Superior, seguindo-se 23,3% com o Secundário, enquanto que nos pais 35,5% têm um curso Superior, seguindo-se 25,2% com o Secundário. Somente 15,2% dos alunos beneficiam de apoio social escolar. No Ensino Superior existe uma clara diferenciação na origem social dos estudantes do Ensino Universitário e os do Ensino Politécnico, revelando este último um maior recurso ao apoio social (43% por oposição a 2,4% no Ensino Universitário), bem como um menor nível de escolaridade da mãe (no Politécnico 26,6% com 1º Ciclo, face a 27,9% com curso Superior nos do Ensino Universitário) e do pai (no Politécnico 25,8% com 1º Ciclo, face a 24,4% com curso Superior nos do Ensino Universitário). Verifica-se uma provável frequência em escolas com menos recursos já que se apresentam como os que no 1º Ciclo menos frequentaram a Biblioteca Escolar. O inquérito mostra-nos, ainda, que a maior parte dos inquiridos que frequenta o ESUP já possui maior volume de capital escolar do que os seus pais.

Atentando nos dados gerais obtidos sobre a presença de computadores e das condições de acesso à Internet na vida destes estudantes, verificamos que cerca de 99% dos inquiridos declara ter computador em casa (destes 60,4 % do ESec e 62,8% do ESUP têm de 2 a 3 computadores), sendo o número de computadores por agregado familiar maior no Ensino Universitário que no Ensino Politécnico (33,4% com mais de 2 computadores no Universitário, face a 25,2% no Politécnico), o que leva à possibilidade de um uso mais intensivo por parte do estudante universitário.

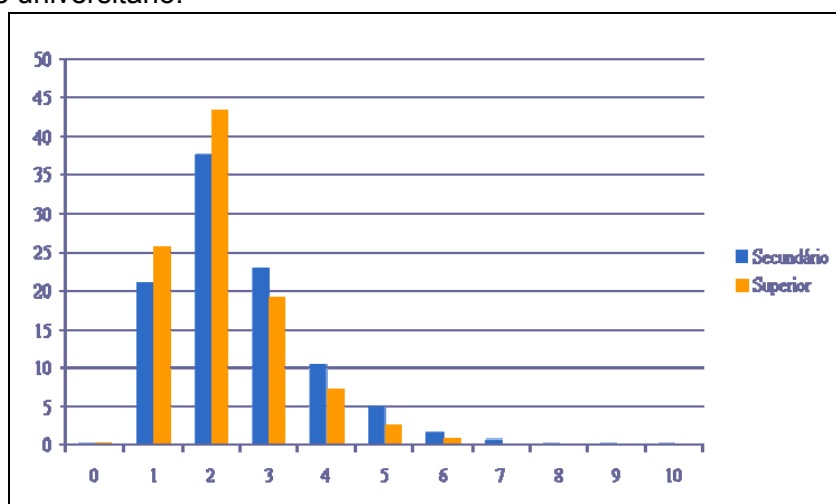


Gráfico 1: Computadores que possuem em casa (%)

O acesso à Internet em casa está também bastante difundido (cerca de 81% dos inquiridos), sendo que a sua distribuição é mais uma vez favorável aos alunos das Universidades (só 7,2% não tem ligação, enquanto que no Politécnico atinge os 11,9%). A frequência de acesso é igualmente diferenciada, sendo os universitários aqueles que acedem com maior frequência. Quando comparado globalmente o ESUP com o ESec é o primeiro que revela uma maior frequência de acesso (75,5% para 68,5%) evidenciando já comportamentos distintos, nomeadamente no que respeita ao local de onde acedem à Internet. Se, em ambos os casos, a 1ª opção é o acesso a partir de casa (acima de 90%), quando se trata do contexto educacional, 57,4% dos estudantes do ESUP afirma fazê-lo na Faculdade e só 19,6% do ESec o faz na respectiva Escola, apesar de reconhecerem a existência de recursos. É de salientar que 94,7% dos estudantes do ESec possuem formação em TIC, enquanto que só 53% dos estudantes do ESUP tiveram essa possibilidade. De facto, entra aqui uma outra variável, indissociável das reformas operadas no sistema educativo e na progressiva inclusão de novas disciplinas/conteúdos, que afecta os dois grupos (ESec e ESUP - em 2001-2002 respectivamente no 5º ano e no 7º ano de escolaridade).

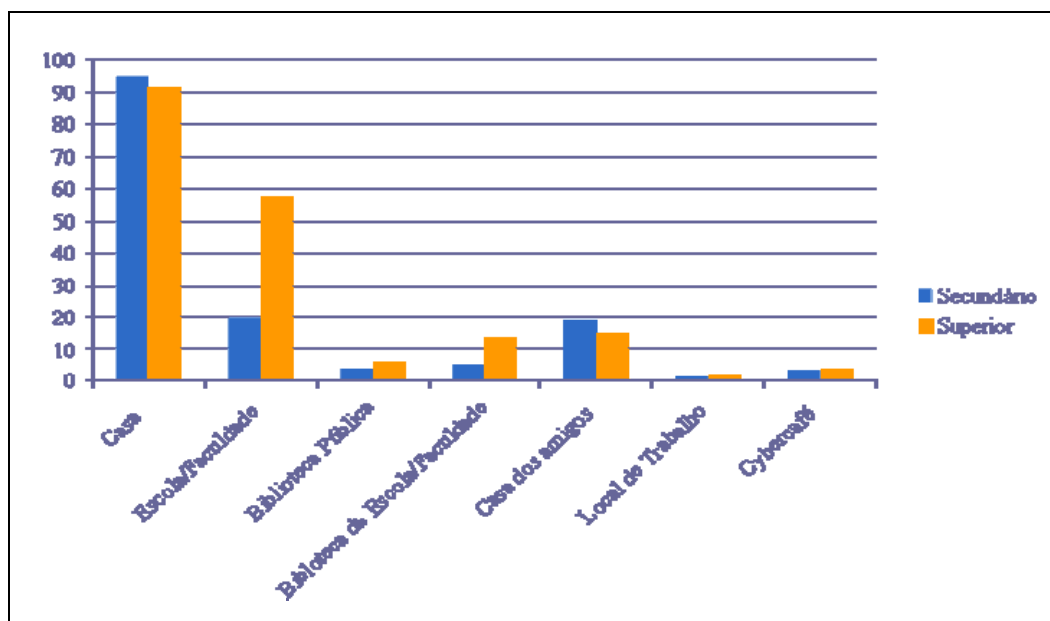


Gráfico 2: Local onde os inquiridos acedem à Internet (%)

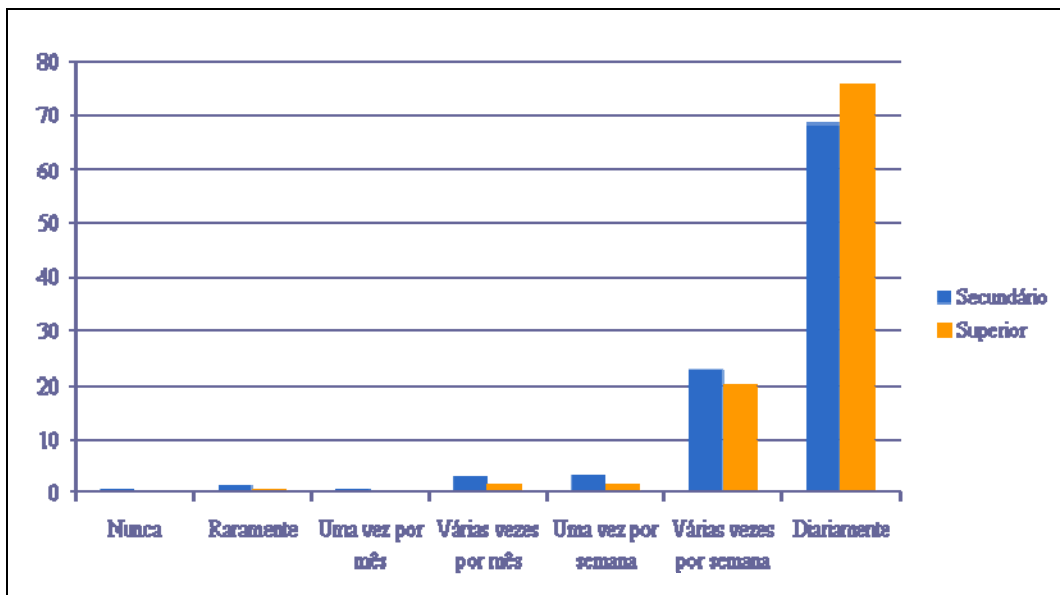


Gráfico 3: Frequência com que acedem à Internet (%)

Verifica-se, ainda, que a desigual distribuição de recursos entre Ensino Universitário e Politécnico assenta também numa desigual distribuição geográfica. Assim, as maiores taxas de acesso encontram-se nas maiores cidades.

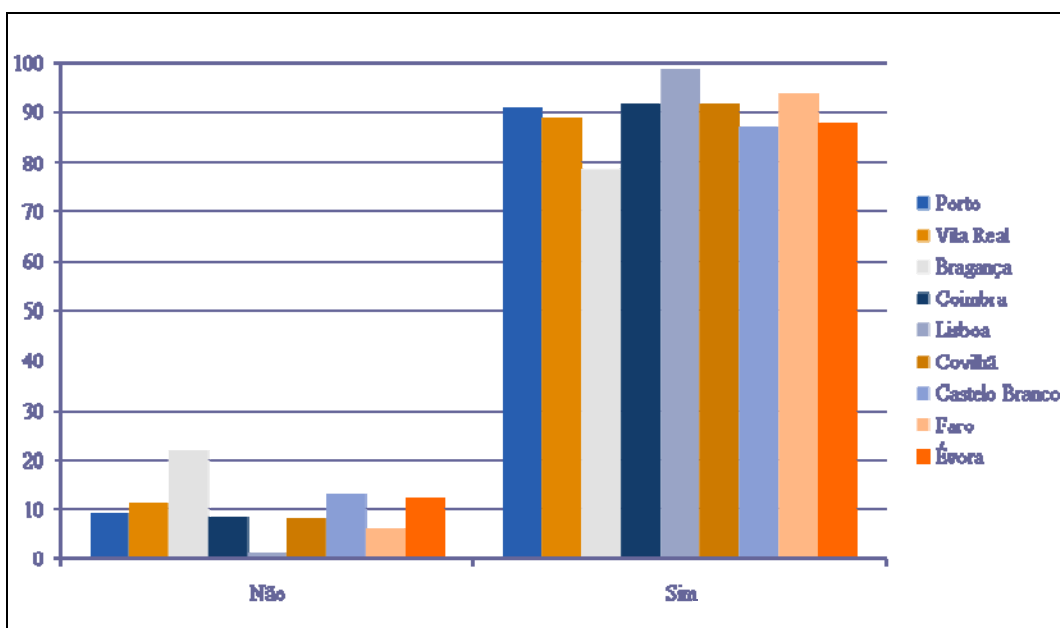


Gráfico 4: Ligação à Internet em casa / cidade da Inst. Ensino - Inquiridos do ESUP (%)

De uma forma geral, e não obstante o bom apetrechamento tecnológico, a diferenciação social e as assimetrias verificadas no acesso e no uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como dos recursos de informação, parecem esboçar a existência de uma “brecha informacional” (*informational divide*) a par da já identificada “brecha digital” (*digital divide*). Convocando o conceito de L.I. estes dados parecem sugerir que no contexto escolar é preciso fazer algo de

substancial na dimensão das competências cognitivas para que tal “brecha” diminua ou desapareça. Contudo, e por si só, o contexto socioeconómico e familiar não parece ter especial relevância no comportamento informacional, apontando estes resultados para a influência de variáveis oriundas do próprio contexto escolar.

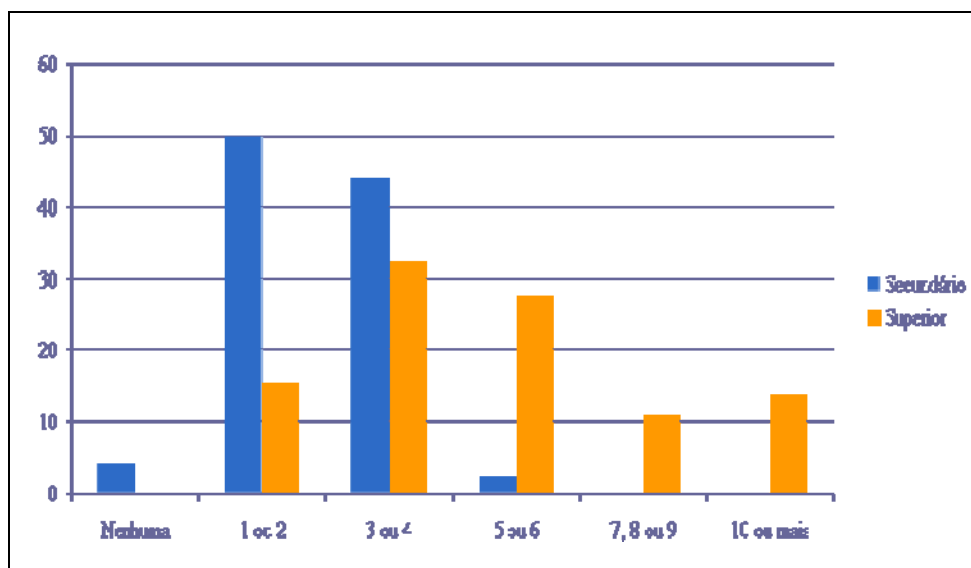


Gráfico 5: Número de disciplinas em que são requeridos trabalhos (%)

Na verdade, se para os alunos do ESec a escola dá formação e possibilita o acesso a serviços e recursos, não constitui para estes alunos o local preferido para os usar, nem mesmo quando o objectivo são trabalhos escolares.

Sendo elevado o número de disciplinas que solicitam trabalhos, é novamente em casa que os alunos do ESec os realizam (96,6%), surgindo aqui uma outra diferenciação face aos estudantes do ESup que, apesar de também tenderem a preferir a sua casa (81,1%), manifestam um uso mais intensivo quer do espaço/recursos da Faculdade (64,6%), quer da Biblioteca aí localizada (42,1%), a funcionar de um modo tendencialmente especializado. Os trabalhos que os alunos do ESup têm de elaborar para as diversas disciplinas dos cursos que frequentam encontram-se na origem de necessidades e problemas de acesso e uso de informação mais complexos e que têm de solucionar, sendo visível a maior importância atribuída aos recursos oferecidos pela Faculdade, normalmente mais específicos, em maior abundância e de maior qualidade (cf. Gráf. 11).

No que respeita à opção pelo local Biblioteca Pública, constatamos uma utilização muito residual em ambos os grupos o que por si só suscitaria várias interrogações, dado que não podemos esquecer o investimento efectuado na Rede de Leitura Pública desde a 2ª metade da década de 80 do séc. XX e no papel que se antevia para estas bibliotecas no que concerne à sua relação com as Bibliotecas Escolares. Acresce que, e contrariamente ao verificado para o ESup, só 20% dos

alunos do ESec referenciam a Biblioteca Escolar como o local onde realizam os seus trabalhos, descendo para 7% quando se trata da Biblioteca Pública.

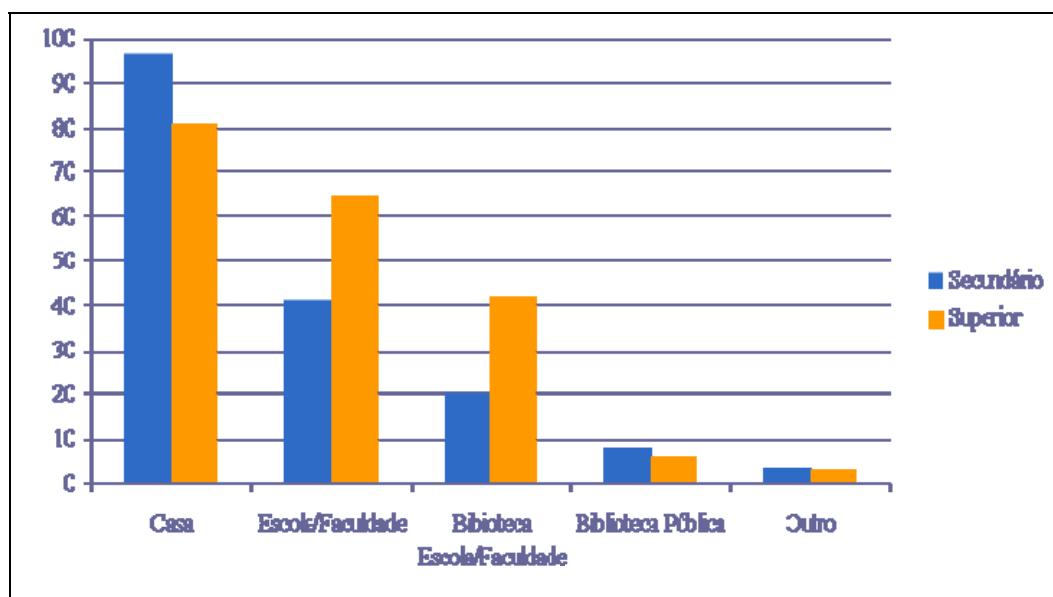


Gráfico 6: Local onde os inquiridos realizam os seus trabalhos (%)

Estamos, pois, perante uma nova variável corporizada nos serviços de informação que funcionam em meio educativo, Biblioteca Escolar (BE) e Biblioteca da Faculdade (BF), e, também, da Biblioteca Pública (BP), que, em princípio, interagiria com aquelas e de um modo particular com a Biblioteca Escolar. Se é uma realidade a existência em Portugal de uma boa rede de bibliotecas públicas, bem como de bibliotecas escolares e universitárias, os resultados que apresentamos de seguida confirmam que a situação no terreno está aquém do que seria expectável para a utilização das mesmas.

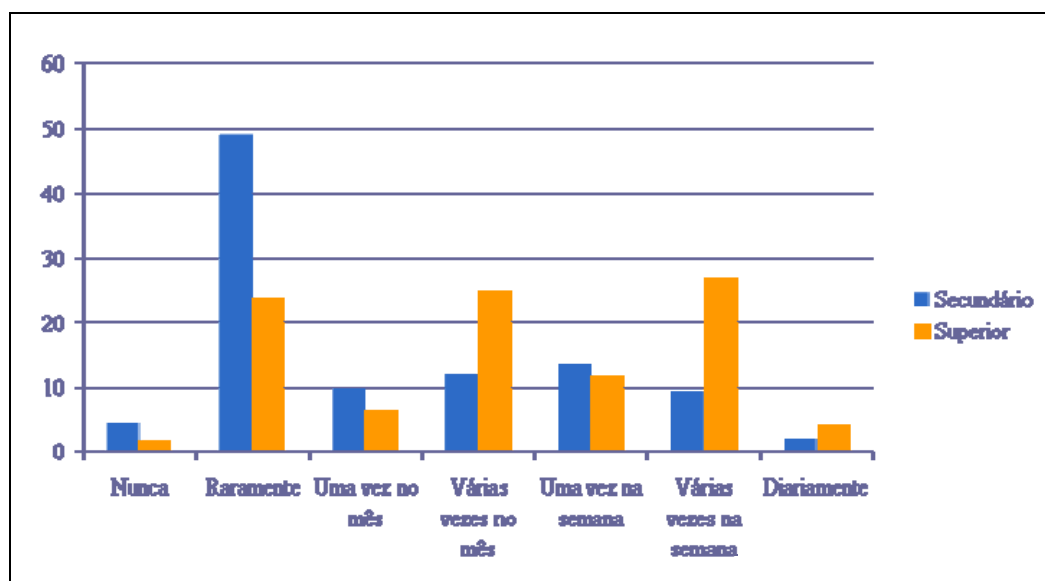


Gráfico 7: Frequência com que os inquiridos vão à BE/BF (%)

No que respeita à BE/BF, e enquanto que a maioria dos inquiridos declara já ter visitado uma biblioteca, cerca de 23,6% dos estudantes do ESec e 15,9% do ESUP afirma nunca ter visitado este equipamento desde o 1º ciclo, verificando-se uma maior afluência no 3º ciclo (respectivamente 68,6% e 60,9%), seguido do 2º ciclo (47% e 42,3%), sendo evidente a existência de uma maior participação dos estudantes do ESec.

Em termos de regularidade de frequência a tendência inverte-se: só uma minoria dos que admitiram ter visitado uma biblioteca o faz regularmente, sendo notória uma diferença de comportamento entre o estudante do ESec (49,1% raramente o faz) e o do ESUP (26,7% admite fazê-lo várias vezes por semana), confirmando o comportamento apontado aquando da selecção do local de realização dos trabalhos.

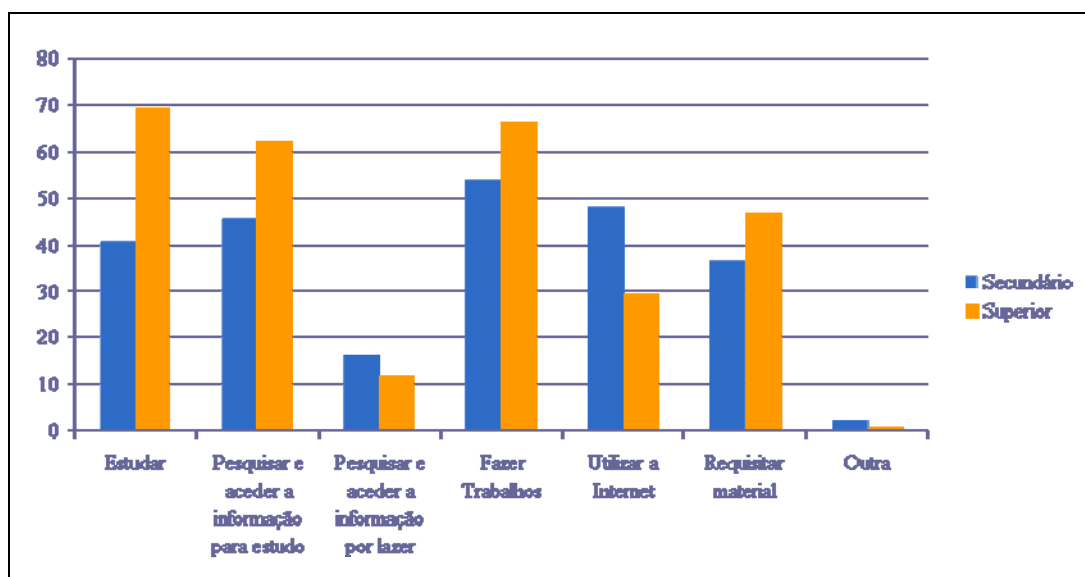


Gráfico 8: O que fazem os alunos na BE/BF (%)

Quanto à utilização dos recursos disponíveis na BE/BF (catálogo, acesso livre, biblioteca digital, catálogo electrónico e bases de dados) verificamos que no ESec, exceptuando o acesso livre (mesmo assim 26,5% nunca o utilizaram), a percentagem de não utilização dos recursos disponíveis ultrapassa sempre os 50%. No ESUP, apesar de ser visível a opção por uma maior diversidade de recursos, a sua utilização é reduzida, recolhendo a opção “nunca” percentagens superiores a 33% (atinge no caso do “catálogo” 52%) e mesmo no recurso mais utilizado - acesso livre - só 23,5% dos inquiridos o faz frequentemente, nunca sendo utilizado por 17,9% dos estudantes que, assim, parecem procurar mais o espaço que os serviços/recursos aí disponibilizados (cf. resultados da opção “Muito frequente” do Gráfico 9).

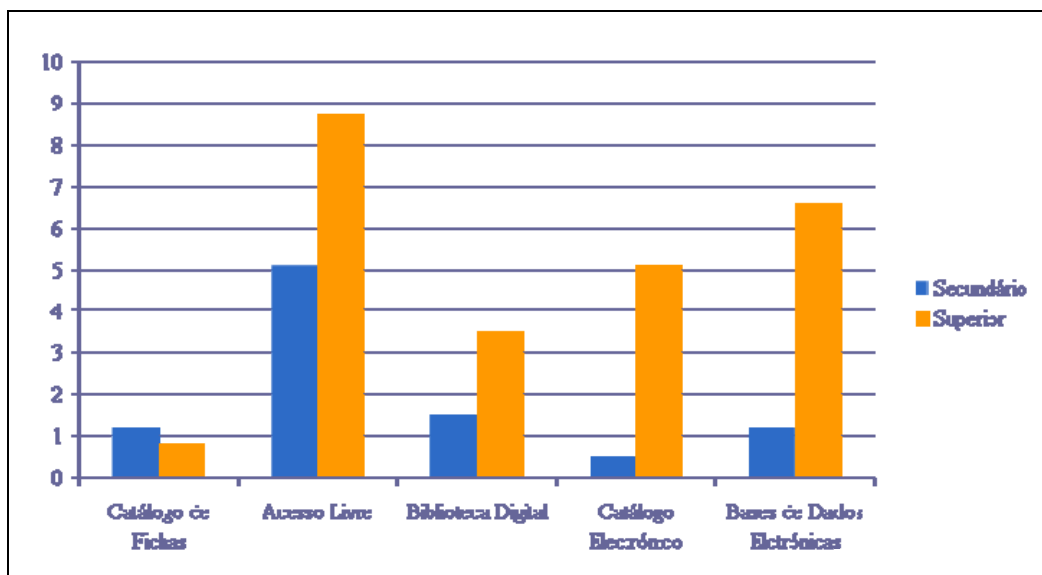


Gráfico 9: Frequência de utilização dos recursos da BE/BF: Muito Frequente (%)

No caso do grupo de questões relativas à utilização da BP destaca-se de imediato a % de não respondentes (quer no ESec, quer no ESup), rondando mais de 40% dos inquiridos. Cerca de 28,8 % dos alunos do ESec desconhece a existência de BP na sua área de residência, enquanto que 82,2% do ESup conhece a sua existência.

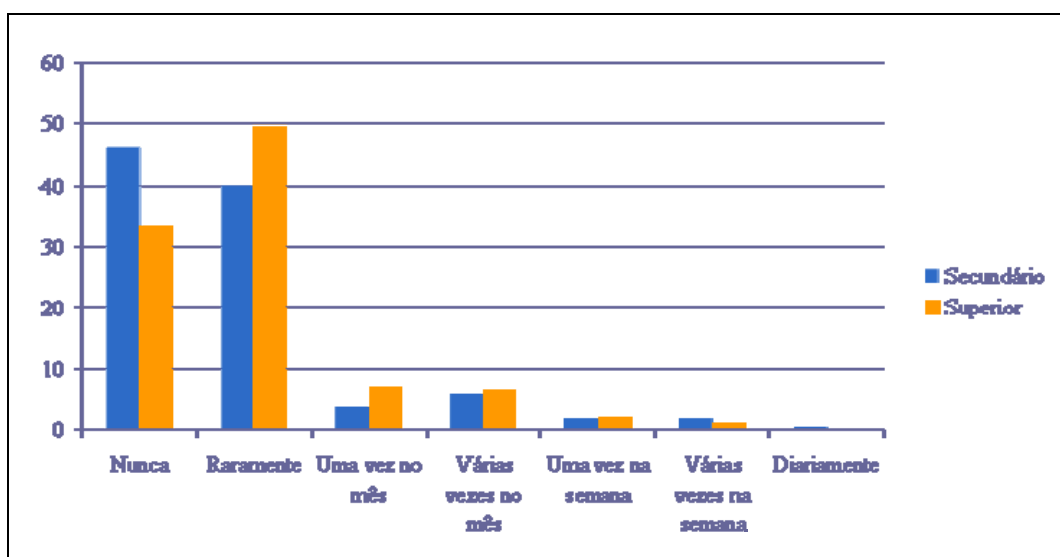


Gráfico 10: Frequência com que os inquiridos vão à BP (%)

Dos 43% dos inquiridos do ESec que responderam à questão relativa à frequência com que vão à BP, 40,8% afirma ir para a biblioteca estudar e 43,3% para pesquisar e aceder à informação. Já no ESup 47,8% vai para a biblioteca estudar e 53,5% para pesquisar e aceder à informação, evidenciando a possível relação directa entre a maior exigência e necessidade e o nível de desempenho do

estudante. Nos recursos disponíveis são maioritariamente identificados os livros, jornais e revistas.

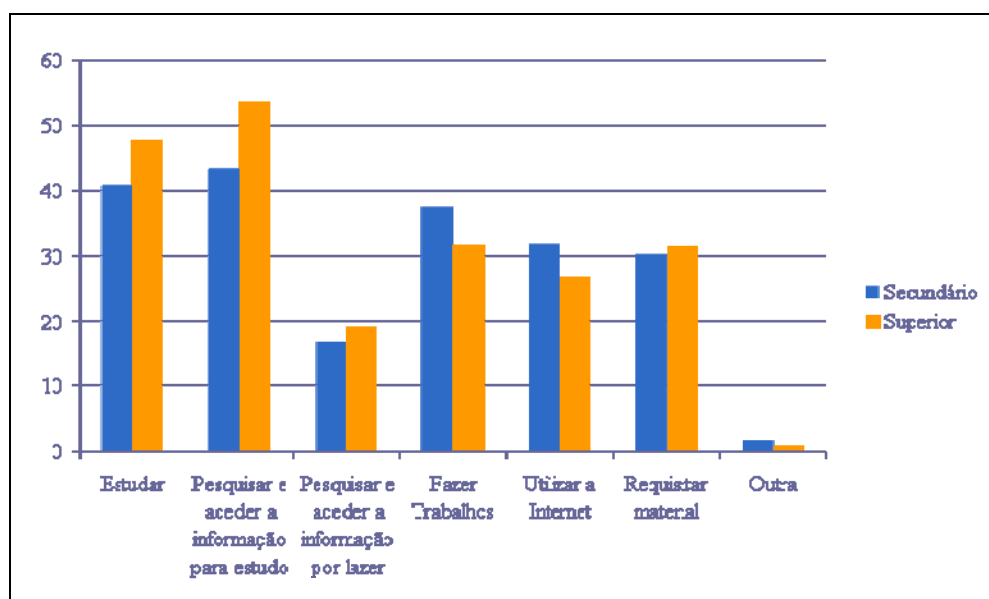


Gráfico 11: O que fazem os alunos na BP (%)

Questionados sobre a frequência de utilização dos recursos disponíveis na BP (catálogo, acesso livre, biblioteca digital, catálogo electrónico e bases de dados), cerca de 30% não respondem. No ESec, exceptuando o acesso livre (apesar de 48,2% afirmarem que nunca o utilizaram), a percentagem de não utilização dos recursos disponíveis ultrapassa sempre os 50%. No ESUp cerca de 50% nunca usou o catálogo (electrónico ou de fichas), a biblioteca digital e as bases de dados. No caso do recurso mais utilizado – acesso livre – apenas 12% o faz frequentemente e 31,2% nunca o usou.

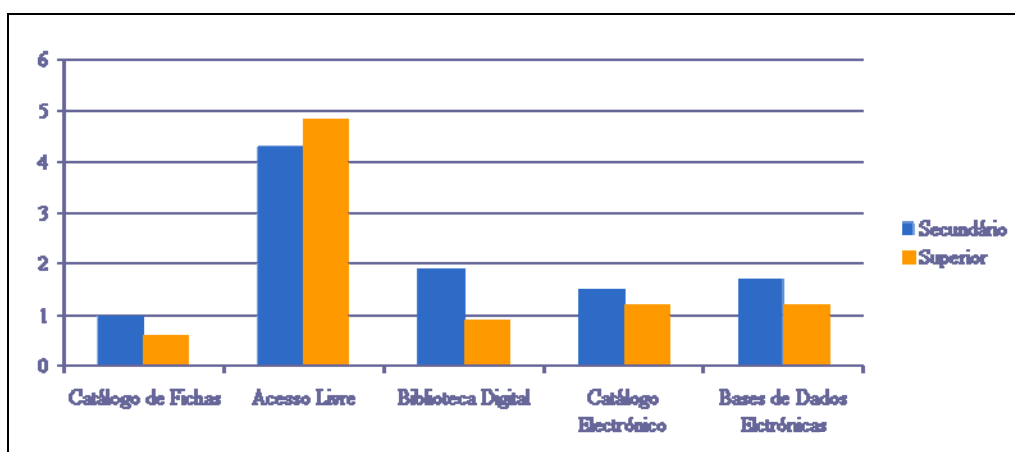


Gráfico 12: Frequência de utilização dos recursos da BP: Muito Frequente (%)

Paradoxalmente 90,3% de estudantes do ESec e 85% de estudantes do ESUp afirmam não sentir dificuldades na utilização destes recursos. Não estaremos

aqui perante o desconhecimento sobre a existência dos recursos, associado à procura de uma via mais fácil e aparentemente mais amigável e a uma escassa capacidade crítica por parte dos estudantes? Pode ser que este comportamento esteja ligado ao não desenvolvimento de competências de L.I....

O divórcio que se parece configurar entre os estudantes e as bibliotecas ganha maior relevância quando analisada a utilização dos motores de busca e recursos via Internet. O Google aparece claramente como o motor de busca preferido, quase 100% dos inquiridos o utiliza frequentemente ou muito frequentemente. Quanto à utilização de recursos via Internet predomina a utilização do Youtube, do Hi5, do Messenger e de *downloads* de informação, ou seja, estamos perante basicamente uma “Internet de lazer”... Um recurso de informação, como a Wikipédia, surge claramente acima do acesso a sítios web de bibliotecas, à *b-on* (Biblioteca do Conhecimento Online) e a bibliotecas digitais, que se apresentam com os valores mais baixos do conjunto analisado. Um quadro que aponta não só para o problema do papel que desempenham as bibliotecas, mas também da qualidade dos recursos e da informação recuperada pelos estudantes.

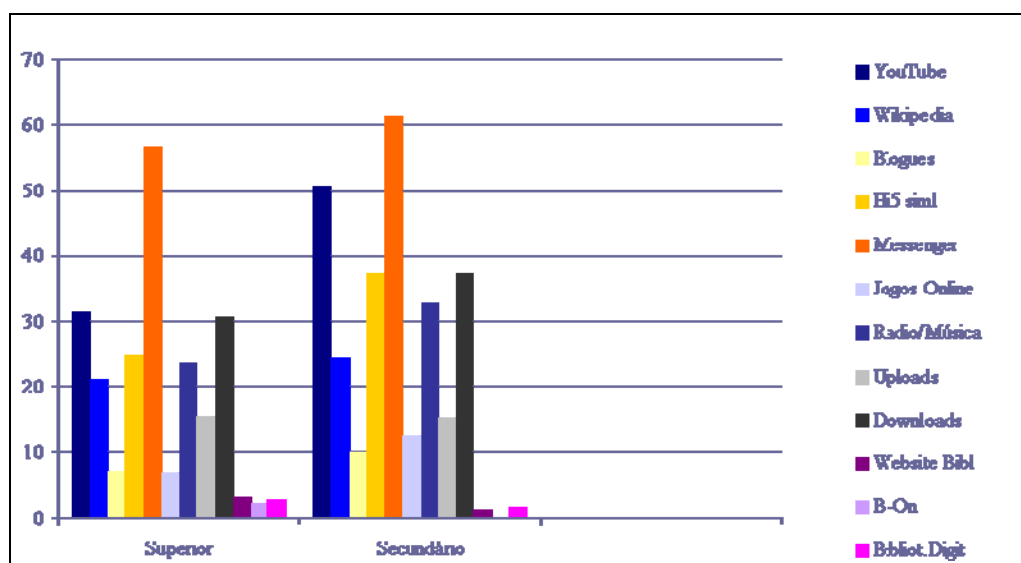


Gráfico 13: Frequência de utilização dos recursos da Internet

A anteriormente mencionada formação na área das TIC ministrada aos estudantes do ESec não parece ter surtido qualquer impacto a este nível, verificando-se, ainda, que só 25% do total de inquiridos reconhece a existência de formação de utilizadores, quer na Biblioteca Escolar, quer na Biblioteca da Faculdade, o que, na sequência desta análise, parece confirmar a constatação de que o papel das bibliotecas no processo ensino/aprendizagem não tem a expressão necessária em termos de L.I.. Contudo, a formação não se confina a este dois

âmbitos, tornando-se necessário analisar o processo de ensino/aprendizagem e o papel do próprio professor.

3.2. Processo de ensino/aprendizagem

Em seguida apresentam-se, mais detalhadamente, os resultados relativos a algumas questões relacionadas com o que se pode designar de ensino/aprendizagem, nomeadamente, (1) trabalhos dos alunos, (2) acção do professor e (3) formação de utilizadores. No que se refere a trabalhos, serão analisadas as diferenças entre níveis de ensino relativamente a (a) suporte de entrega, (b) apresentação oral, (c) suporte da apresentação oral, (d) instrumentos utilizados para a realização, (e) fases de realização (tempo e importância) e (f) ajuda para a realização. Sobre a acção do professor analisam-se as diferenças relativamente a (a) indicações para a pesquisa e (b) indicações para a estrutura dos trabalhos. Os aspectos relacionados com a formação de utilizadores foram: (a) utilização da biblioteca escolar e (b) utilização dos recursos da Internet.

3.2.1. Trabalhos dos alunos

Tipo de trabalho preferido

Relativamente ao tipo de trabalho preferido constatou-se que os alunos preferem realizar trabalho de grupo a trabalho individual numa percentagem de 67,1% no caso do ensino Politécnico, de 55,9% no ensino Universitário e de 68,6% no ensino Secundário ($\chi^2(2) = 46,36$, $p=0,000$) Verifica-se que nos universitários esta preferência seja menos acentuada. Estes resultados podem indiciar que no ensino universitário o gosto pela autonomia se torna mais evidente.

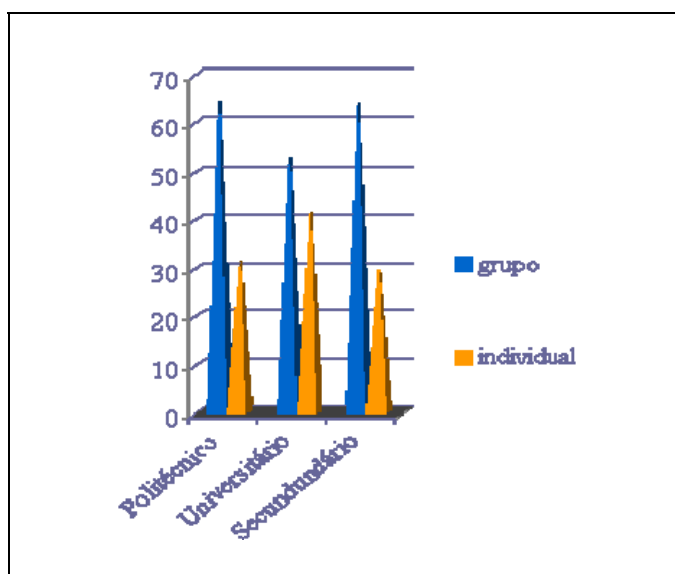


Gráfico 14: Tipo de trabalho preferido

Suporte de entrega

Há uma diferença estatisticamente significativa relativamente à percentagem de alunos que usa os diferentes suportes de entrega de trabalhos ($\chi^2(4) = 51,05$, $p=0,000$). No ensino Politécnico (69,5%), assim como no Secundário (65,2%), usam mais ambos os suportes (papel e electrónico), enquanto no ensino Universitário apenas 56,3 usam ambos. É no ensino Universitário que o papel é mais usado (40,2%, Secundário – 30,1%, Politécnico – 27,4%) e no ensino Secundário que o suporte electrónico é mais usado (4,7%, Politécnico – 3% e Universitário – 3,5%).

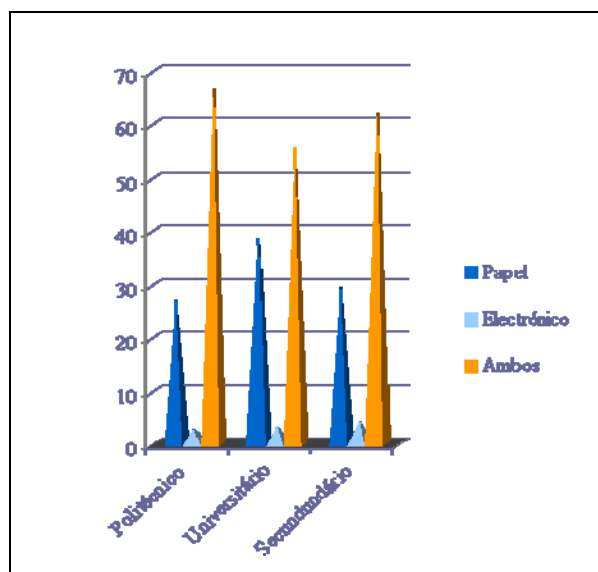


Gráfico 15: Suporte de entrega

Os resultados podem indicar que os hábitos escolares estão a mudar e reflectem-se mais rapidamente ao nível do secundário. Por outro lado, a Universidade continua a ser uma instituição mais conservadora e na fase de transição em que estamos ocorrem ainda resistências.

Apresentação do trabalho realizado

A percentagem de alunos que apresenta trabalhos oralmente é maior no ensino secundário (94%), relativamente aos alunos do ensino Politécnico (75,5%) e do Universitário (77,6%) ($\chi^2(2) = 119,15$, $p=0,000$).

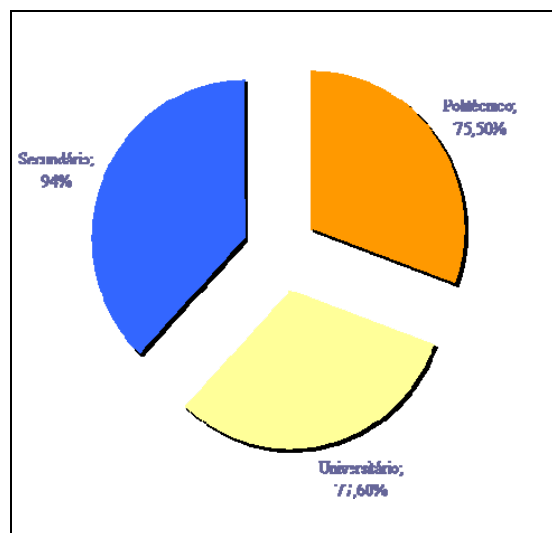


Gráfico 16: Apresentação do trabalho realizado

Suporte para a apresentação de trabalhos

Há uma diferença estatisticamente significativa relativamente à percentagem de alunos que usa os diferentes suportes de apresentação de trabalhos. No ensino politécnico o powerpoint é mais usado (92,4%), no ensino universitário é usado por 88,4% e, no secundário, por 82,9% ($\chi^2(2) = 32,09$, $p=0,000$). É no ensino secundário que a apresentação oral sem suporte electrónico é mais elevada (63,8%, politécnico – 43,2% e universitário – 47,8%) ($\chi^2(2) = 74,39$, $p=0,000$). No ensino secundário o flash é mais usado (2,6%, politécnico – 1,3%, universitário – 0,5%) ($\chi^2(2) = 15,11$, $p=0,001$).

Estes resultados indicam que no ensino secundário a exigência de apresentação dos trabalhos com ajuda de suporte electrónico é menor o que poderá acontecer por falta de equipamento. Também a utilização do flash pelos alunos do ensino secundário pode revelar a adesão cada vez mais rápida deste nível de ensino às TIC.

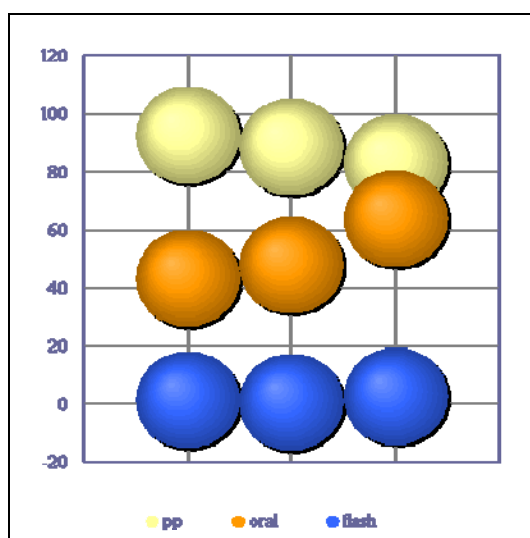


Gráfico 17: Suporte para a apresentação de trabalhos

Fontes para a realização do trabalho

Analisaram-se as diferenças entre as fontes para a realização dos trabalhos nos diversos níveis de ensino, tendo-se encontrado diferenças significativas ($F(14, 5948)=56,62, p=0,000$). Os resultados mais salientes indicam que os estudantes em média utilizam mais os motores de busca para a realização dos trabalhos ($M=4,45, DP=0,75$) e por último os materiais existentes na biblioteca pública ($M=2,20, DP=1,13$). Assim, as TIC ultrapassam os meios clássicos de realização dos trabalhos o que aponta para a necessidade de formação de modo a melhorar a qualidade desta utilização.

Tratamento da informação seleccionada

Para esta questão analisaram-se as diferenças entre níveis de ensino para cada um dos modos de tratar a informação (ler, fazer cópia textual, comparar leituras, tirar apontamentos e avaliar da autoria). A percentagem de estudantes que lêem e tiram apontamentos é idêntica, não apresentando diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de ensino. Há mais alunos do secundário a fazer cópia textual (16,5%) do que no ensino politécnico (11,8%) ou universitário (10%) ($\chi^2(2) = 20,67, p=0,000$).

Por outro lado, há uma percentagem menor de alunos do secundário a comparar leituras (30,5%, politécnico – 40,6%, universitário – 43,3%) ($\chi^2(2) = 37,39, p=0,000$) e a avaliar a autoria (6,4%, politécnico – 13%, universitário – 10,4%) ($\chi^2(2) = 20,93, p=0,000$).

Tudo indica que há uma evolução do nível de literacia do ensino secundário para o superior, dada a diminuição nos valores da cópia literal e a maior preocupação com a autoria.

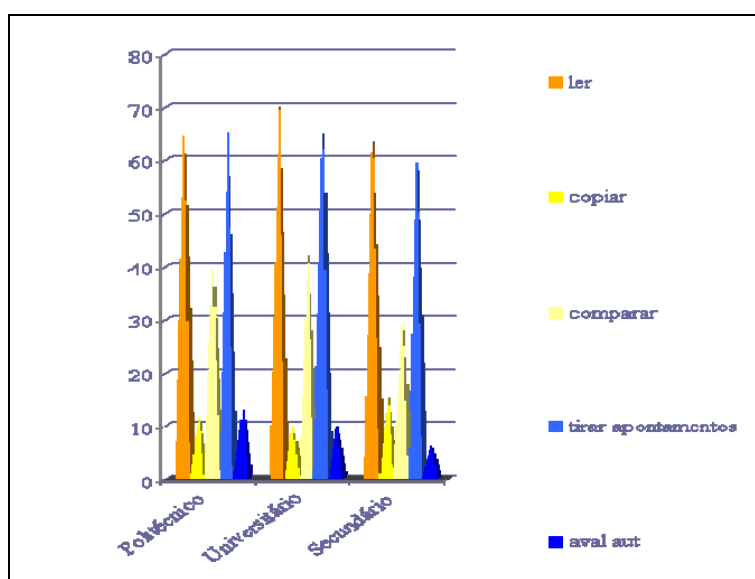


Gráfico 18: Tratamento da informação seleccionada

Fases realização do trabalho

Esta questão foi avaliada tendo em conta o tempo dedicado a cada fase da realização do trabalho (definição do tema, redacção do texto, pesquisa de informação, selecção dos resultados de pesquisa e análise dos resultados seleccionados) e a importância que os alunos dão a cada uma dessas fases.

Encontraram-se diferenças significativas entre os graus de ensino para o tempo gasto com cada uma das fases ($\chi^2(8) = 30,09$, $p=0,000$), assim como com a fase que consideram mais importante: 27,7%, politécnico – 28,8%, universitário – 30,4%. Os resultados mais salientes mostram que os alunos dedicam mais tempo a redigir (secundário - 30,6%, politécnico – 29,1%, universitário – 27,4%) e a pesquisar (secundário – 27,7%, politécnico – 28,8%, universitário – 30,4%) embora considerem mais importante a análise dos resultados (secundário – 22,4%, politécnico – 31,8%, universitário – 34,2%).

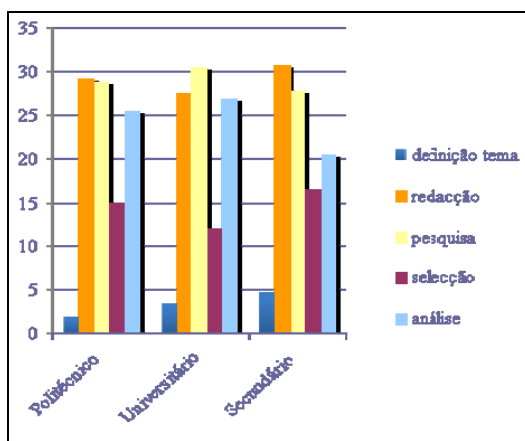


Gráfico 19: fase a que dedicam mais tempo

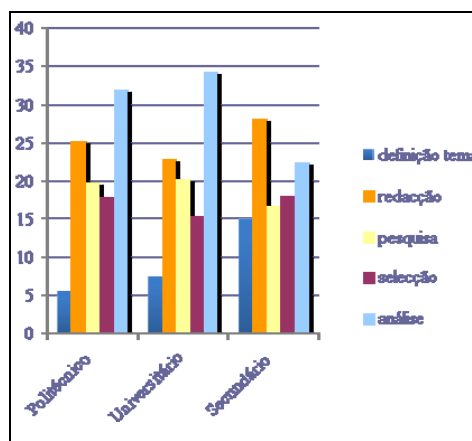


Gráfico 20: fase que consideram mais importante

As diferenças encontradas entre a fase a que dedicam mais tempo, por contraponto à que consideram mais importante, podem ser indicadoras de falta de destrezas ao nível das literacias.

A quem pedem ajuda para a realização dos trabalhos

Há uma diferença estatisticamente significativa em relação à percentagem de alunos que recorre a diferentes pessoas para pedir ajuda para a realização dos trabalhos em cada nível de ensino. Os alunos do ensino secundário não pedem ajuda (23,1%, politécnico – 4,6%, universitário – 7%) ($\chi^2(2) = 188,08$, $p=0,000$) ou pedem a familiares (33,7%, politécnico – 11,9%, universitário – 14,3%) ($\chi^2(2) = 168,56$, $p=0,000$), os do politécnico pedem ajuda ao grupo (59,9%, secundário – 43,7%, universitário – 52,9%) ($\chi^2(2) = 45,57$, $p=0,000$) e os universitários pedem aos colegas (67,3%, secundário – 43,7%, politécnico – 64,3%) ($\chi^2(2) = 130,44$,

$p=0,000$) e aos professores (55,2%, secundário – 31,9%, politécnico – 55,7%) ($\chi^2(2) = 135,48$, $p=0,000$).

Os resultados indiciam que o recurso aos familiares é mais fácil durante o ensino Secundário e que o nível de conhecimentos de cada aluno pode ser mais diferenciado no Ensino Superior, resultando no maior recurso aos colegas/grupo.

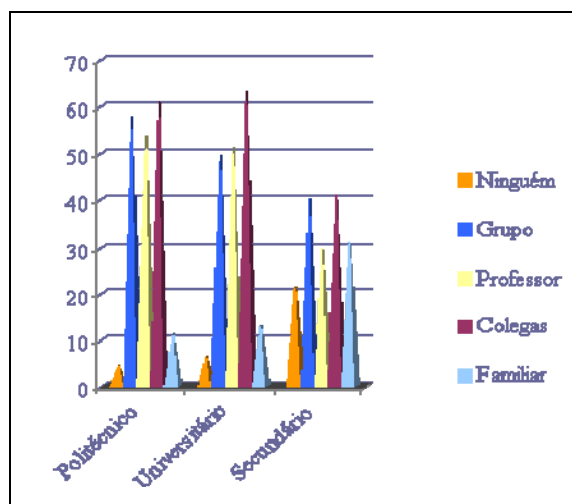


Gráfico 21: A quem pedem ajuda para a realização dos trabalhos

3.2.2. Acção do Professor

Indicações do professor – pesquisa para o trabalho

A percentagem de alunos que refere que os professores fornecem indicações de pesquisa para os trabalhos a desenvolver é idêntica nos três tipos de ensino.

Exercitar a pesquisa está a fazer parte do processo de ensino/aprendizagem em todos estes níveis de ensino

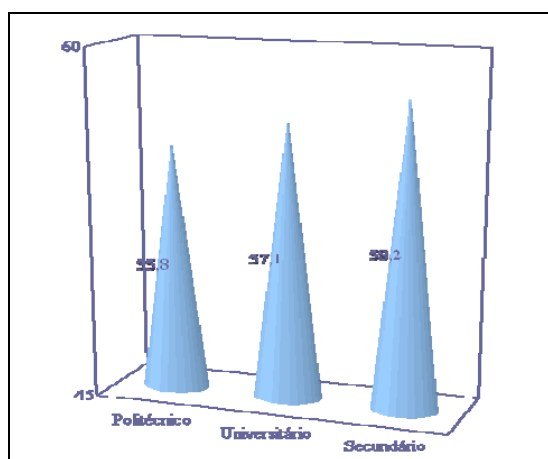


Gráfico 22: Indicações do professor – pesquisa para o trabalho

Indicações do professor – estrutura do trabalho

A percentagem de alunos que refere que os professores fornecem indicações sobre a estrutura dos trabalhos é diferente nos três tipos de ensino ($\chi^2(2) = 51,32$,

$p=0,000$). É no ensino secundário que os professores fornecem mais indicações (85,4%, politécnico - 73,8%, universitário - 72,8%). No ensino universitário é onde existem menos indicações.

Até agora o acompanhamento da realização dos trabalhos pelos professores do ensino universitário era pouco comum.

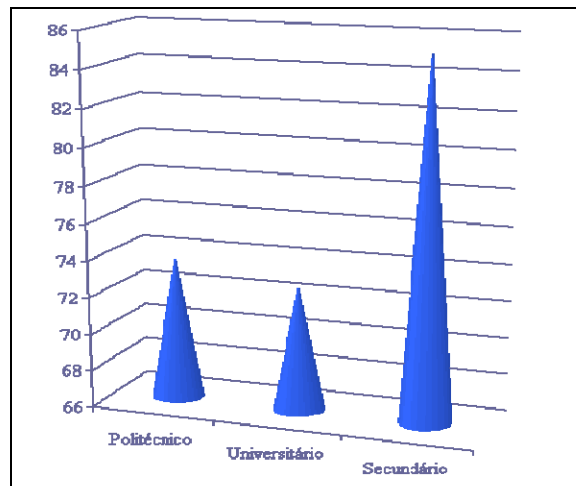


Gráfico 23: Indicações do professor – estrutura do trabalho

3.2.3. Formação de Utilizadores

Na BE/BF

É na universidade que existe mais formação fornecida aos utilizadores da biblioteca (28,3%, secundário – 24,6%, politécnico – 21,1%) ($\chi^2(2) = 13,67$, $p=0,001$). No ensino politécnico é onde há menos formação deste tipo. De facto as bibliotecas universitárias são cada vez mais parte integrante da vivência académica e da investigação.

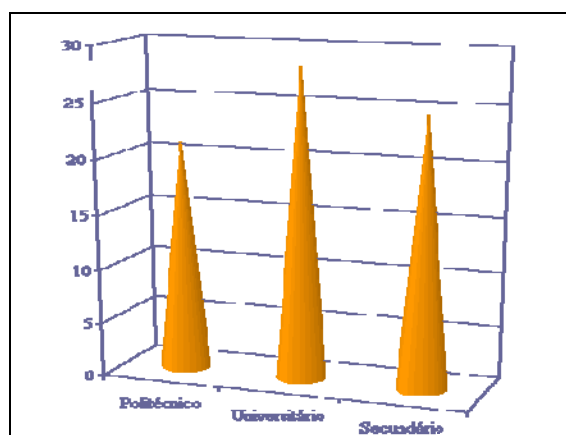


Gráfico 24: Dos utilizadores da biblioteca escolar

Uso de recursos da Internet

Dos recursos utilizados pelos alunos analisaram-se os resultados relativos aos que têm uma ligação mais específica a conteúdos escolares (YouTube, Wikipédia e *b-on*). Assim, os estudantes em média utilizam mais o YouTube ($M=3,99$, $DP=0,97$) e

a Wikipédia (M=3,67, DP=0,99). O recurso menos utilizado é a *b-on* (M=1,38, DP=1,09) (F(10, 4618)=88,01, p=0,000).

Mais uma vez os resultados indicam a necessidade de formação para que se rentabilize a utilização destes recursos em termos educativos.

Motivos para continuar a estudar

Um aspecto que mereceu a nossa atenção foi compreender quais os motivos apontados pelos alunos para continuarem a estudar. Neste sentido, analisaram-se as diferenças entre os níveis de ensino relativamente aos motivos assinalados.

Saber mais (35,7%, secundário – 17,1%, politécnico – 26%) ($\chi^2(2) = 92,35$, p=0,000) e gostar de estudar (19,8%, secundário – 7,5%, politécnico – 14,4%) ($\chi^2(2) = 62,79$, p=0,000) é preferido pelos universitários.

Ter um curso superior foi mais escolhido pelos alunos do secundário (81,5%, politécnico – 57,5%, universitário – 56,4%) ($\chi^2(2) = 162,24$, p=0,000).

Ter um emprego melhor pelos alunos do politécnico (60,3%, secundário – 37,6%, universitário – 55,1%) ($\chi^2(2) = 100,13$, p=0,000)

Os resultados levam a pensar que o tipo de motivação para continuar a estudar é diferenciado consoante o nível de ensino. Ter um emprego melhor, por exemplo, aparece mais referido como motivo para continuar os estudos no Ensino Superior, o que é compreensível dado que há estudantes já a exercer profissão ou à procura de trabalho informal enquanto estudam.

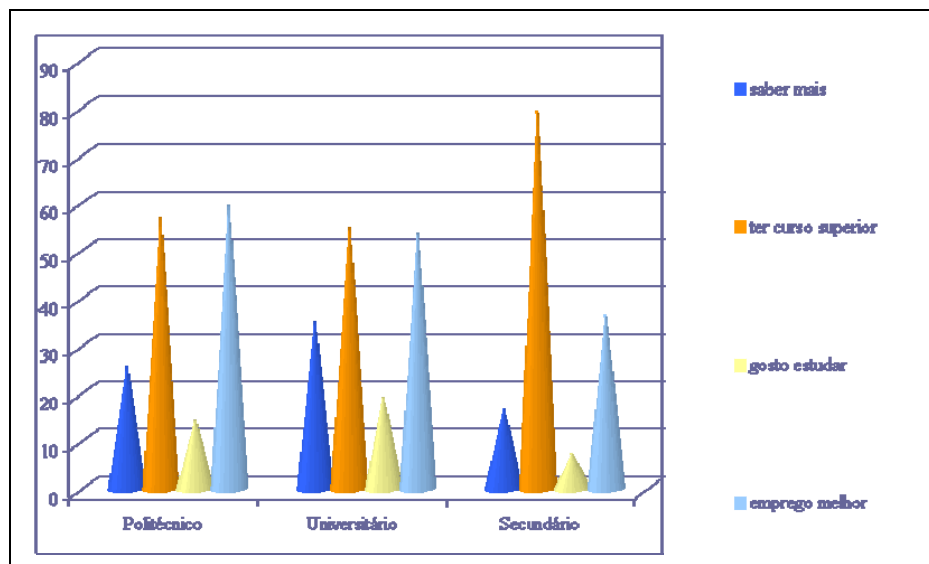


Gráfico 25: Tipo de motivação para continuar a estudar

Conclusões

A análise dos resultados da pesquisa permite-nos extrair e apresentar algumas considerações conclusivas.

A primeira é que parece confirmar-se o facto de que o modelo teórico *eLit* constitui um referente conceptual válido para explicar o fenómeno da L.I.. Globalmente, podemos verificar que o meio ambiente, os contextos e as situações definem o comportamento informacional, nunca esquecendo que a informação é estruturada pela acção.

Neste sentido, cabe destacar que, na medida em que os estudantes têm maior obrigação ou compromisso no desenvolvimento das suas tarefas académicas, maior é a importância que atribuem ao uso da informação, o que se repercute de forma positiva no referido comportamento informacional. Esta tendência confirma uma das nossas principais hipóteses de trabalho, isto é, a incidência das necessidades da informação na motivação, evidenciada na qualidade do acesso, uso, avaliação e comunicação da informação.

Comprovamos, também, o valor do enfoque que decidimos atribuir à comparação dos resultados obtidos no Ensino Secundário e os obtidos no Ensino Superior. É-nos, pois, possível demonstrar que durante todo o processo ocorrem diferenças em alguns indicadores, manifestando os estudantes do Ensino Superior uma maior qualidade no seu nível de L.I.. Algumas destas diferenças reportam-se à utilização das bibliotecas e de outros meios formais de acesso à informação. Através dos resultados obtidos podemos comprovar que, de maneira geral, os estudantes manifestam uma acentuada e reiterada utilização dos motores de busca, em detrimento de recursos mais qualificados. Surpreende que, no âmbito educativo em que trabalhamos, um estudante confira uma maior credibilidade à informação que encontra no Google, do que à obtida num recurso como a *b-on*.

Daqui podemos ressaltar outra questão chave, essencial para compreender o ponto em que nos situamos. Referimo-nos a um uso das bibliotecas, sejam elas públicas, escolares ou universitárias, muito inferior ao nível esperado, e, por isso, os esforços destas instituições para melhorar ou incidir na melhoria dos níveis de L.I., intervindo activamente no processo de ensino/aprendizagem, vêem-se consideravelmente reduzidos. Esta afirmação correlaciona-se com uma conclusão central. A problemática da L.I. não pode ser abordada por uma única tipologia de entidades. Este é um problema mais profundo que tem as suas raízes nas diversas facetas dos indivíduos, do sistema educativo e da sociedade.

Os resultados permitem antever como a orientação para efectuar pesquisas e usar a informação é uma tarefa que deve constituir parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, assumindo o professor um papel importante, mas que não pode ignorar a influência dos amigos e da família neste âmbito. Daí a necessidade de trabalhar no sentido de uma articulação entre a tríade educacional formal (professor, aluno e biblioteca escolar) e o nível informal, composto por uma mistura de grupos/parceiros, sem esquecer o papel das TIC e a sua influência na motivação

e satisfação dos estudantes, considerando que estamos perante uma geração “nativa digital”.

A análise conduz naturalmente à proposta de medidas de intervenção. Contudo, não consideramos que o problema da L.I. se possa resolver com um conjunto de receitas. Constatamos que o Espaço Europeu de Ensino Superior traz novas exigências aos estudantes, tornando-se evidente que estes não possuem o nível desejado para responder com sucesso a estas novas demandas. É evidente, também, que o papel dos diferentes agentes é muito importante na hora de levar a cabo as medidas e as acções necessárias, mas o que é verdadeiramente crucial é o estabelecimento de uma política educativa que trabalhe na busca da referida articulação de agentes e que evidencie um verdadeiro interesse e compromisso para com o problema da L.I. no nosso país.

Referências

- American Library Association. (1998). *A Progress Report on Information Literacy: Final Report* [Online]. Chicago: American Library Association. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.htm>.
- Bruce, C. (1996). *Seven faces of information literacy in higher education* [Online]. Brisbane: Queensland University of Technology. Disponível em: <http://www.fit.qut.edu.au/InfoSys/bruce/inflit/faces/faces1.htm>.
- CAUL. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice* [Online]. 2nd ed. Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL) and Council of Australian University Librarians (CAUL). Disponível em: <http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>.
- Colas, A.. (1999). La formation a l'usage de l'information dans l'enseignement superieur. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 44:1, 24-29.
- Grassian, E.S.; Kaplowitz, J.R. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*. New York : Neal-Schuman Publishers, Inc.
- SCONUL (1999). *Information Skills in Higher Education: A SCONUL Position Paper* [Online]. Disponível em: http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/papers/Seven_pillars.html.
- Silva, A. M. (2006). *A Informação: da Compreensão do Fenómeno e Construção do Objecto Científico*. Porto: Edições Afrontamento; CETAC.COM.
- Silva, A. M.; Fernández Marcial, V.; Martins, F. (2007). A Literacia informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior Fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases. *Congresso Nacional de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas, 9º, Ponta Delgada, 2007 - Bibliotecas e Arquivos : Informação para a Cidadania, o Desenvolvimento e a Inovação: actas do congresso* [CD-ROM]. Lisboa : BAD.
- Silva, A. M.; Fernández Marcial, V.; Martins, F.; Azevedo, J. M. P.; Padrão, M. H.; Pinto, M. M. G. A. (2008). Espaço europeu de ensino superior e a literacia informacional: conceitos e objectivos de um projecto de pesquisa aplicada em ciência da informação. *Páginas a&b: arquivos & bibliotecas*, Série 2, 103-123.
- Silva, A. M.; Fernández Marcial, V. (2008). Biblioteca, educação e literacia informacional em Portugal: resultados do projecto eLit.pt. *SEMINARIO FORBEV, 2ª, Évora, 2008 - Para além da branca neve: Literacia(s) e Aprendizagem na biblioteca escolar*. Évora : Universidade de Évora; Fórum das Bibliotecas Escolares do Concelho de Évora (FORBEV).
- Webber, S.; Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26:6, 381-397.
- Wilson, T. D.; Walsh, C. (1996). *Information behaviour: an interdisciplinary perspective* [Online]. United Kingdom: British Library Research and Innovation

Anexos
Anexo 1. Modelo eLit.pt

